

Auf sich selbst verwiesen: reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen

Felden, Heide von

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Felden, H. v. (2009). Auf sich selbst verwiesen: reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16(2), 34-37. <https://doi.org/10.3278/DIE0902W034>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0>



Auf sich selbst verwiesen

Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen

von: Felden, Heide von

DOI: 10.3278/DIE0902W034

aus: **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 02/2009**
Intimacy of Lifelong Learning ...innere Seite des Lernens

Erscheinungsjahr: 2009
Seiten 34 - 37

Schlagerworte: Erwachsenenbildung, Risikomanagement, Weiterbildung, intimacy of lifelong learning

Das Konzept der »Intimacy of lifelong learning« verweist in seiner sozialen Dimension auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Lernen und in seiner personalen Dimension auf die je persönliche Umgangsweise mit solcherlei Anforderungen. Die Autorin präzisiert in ihrem Beitrag die Bedingungen einer Risikogesellschaft und ihre Auswirkungen auf Denk- und Welthaltungen. Sie lenkt den Blick auf die Umgangsweisen der Menschen mit diesen Herausforderungen und auf die Möglichkeiten, die der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Verfügung stehen - gerade angesichts neuer Tendenzen der Erstarbung naturwissenschaftlich-quantifizierbarer Denkweisen und ökonomisch inspirierter Vereinfachungen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

von Felden, H.: Auf sich selbst verwiesen. Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 02/2009. Intimacy of Lifelong Learning ...innere Seite des Lernens, S. 34-37, Bielefeld 2009. DOI: 10.3278/DIE0902W0

Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen

AUF SICH SELBST VERWIESEN

Heide von Felden

Das Konzept der »*Intimacy of lifelong learning*« verweist in seiner sozialen Dimension auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Lernen und in seiner personalen Dimension auf die je persönliche Umgangsweise mit solcherlei Anforderungen. Die Autorin präzisiert in ihrem Beitrag die Bedingungen einer Risikogesellschaft und ihre Auswirkungen auf Denk- und Welthaltungen. Sie lenkt den Blick auf die Umgangsweisen der Menschen mit diesen Herausforderungen und auf die Möglichkeiten, die der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Verfügung stehen – gerade angesichts neuer Tendenzen der Erstarkung naturwissenschaftlich-quantifizierbarer Denkweisen und ökonomisch inspirierter Vereinfachungen.

Die Gesellschaftsanalyse Ulrich Becks, die mit dem Begriff »Risikogesellschaft« im Jahre 1986 ihren Anfang nahm und mit dem Begriff »Reflexive Modernisierung« generalisiert und gemeinsam mit Anthony Giddens und Scott Lash 1996 fortgesetzt wurde, avancierte schnell sowohl im soziologischen Fachdiskurs als auch im massenmedial beeinflussten Alltagsverständnis zu einem weit verbreiteten Grundverständnis moderner Gesellschaft. Mit dem Label »Risikogesellschaft« gelang es Beck überzeugend, der neuen Qualität der Unsicherheitserfahrungen seit den späten 1970er Jahren in der Bundesrepublik einen Namen zu geben. Zunehmende Erwerbslosigkeit und Anforderungen an berufliche Flexibilität, aber auch die Unabsehbarkeit der Folgen insbesondere auf ökologischem Gebiet ließen die Zweifel an der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Politik und der Menschen, am Wissenschaftsoptimismus und dem Glauben an die Erkennbarkeit von Fehlern – allesamt bis dahin Grundüberzeugungen moderner Wirklichkeitsauffassungen – brüchig werden.

Die Atomkatastrophe von Tschernobyl, direkt nach Abschluss von Becks Manuskript im Mai 1986, bildete damals den eindrucksvollen Beleg für die sinnlich

»Gefährdungen«

nicht wahrnehmbaren, aber gleichwohl global wirkenden tödlichen Gefahren, auf die eher hilflos mit institutionellen Instrumenten reagiert wurde. Aktuell zeigt besonders die Finanzkrise, wie einschneidend die Globalisierung heute auf ökonomischer Ebene wirkt und wie die Nationalstaaten mit Verschuldungsprogrammen auf Kosten der Bürger und der Zukunft sowie mit Konzepten der Enteignung bzw. Verstaatlichung die Wirtschaft retten wollen und damit neoliberalen Entwicklungen Einhalt zu bieten versuchen. Risiko bedeutet, die Folgen individuell und gesellschaftlichen Handelns nicht mehr einschätzen zu können und damit permanent Gefährdungen des Selbst und der Lebensgrundlagen ausgesetzt zu sein.

Mit dem Begriff »Individualisierung« charakterisierte Beck im Rahmen seiner Gesellschaftsanalyse einen »neuen Modus der Vergesellschaftung« (Beck 1986, S. 205). Individualisierung bedeutete für ihn »Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen [...] (Freisetzungsdimension), Verlust von *traditionalen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (Entzauberungsdimension) und [...] eine *neue Art der sozialen Einbindung* (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension)« (ebd., S. 206). Denn, so formulierte Beck: »Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung. Dies alles verweist auf die *institutionenabhängige Kontrollstruktur* von Individuallagen« (ebd., S. 210). Darüber hinaus bedeutet Individualisierung, »dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. [...] Biographien werden *selbst-reflexiv*; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert« (ebd., S. 216, Hervorhebungen jeweils im Original). In dieser neuen Art der Vergesellschaftung ist der oder die Einzelne in allen Lebensentscheidungen auf sich selbst zurückverwiesen, dabei aber ständig von den Zwängen des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen abhängig.

Beck beschäftigte sich insbesondere mit den Nebenfolgen neuerer, globaler Ereignisse, die sich aus der Reaktion auf diese Ereignisse mit unangemessenen Mitteln ergeben. Reflexive Modernisierung steht für ihn als Begriff für den Versuch, die neuen Phänomene

der Modernisierung reflexiv einzuholen. In Umkehrung der Marx-Feuerbach-These – so Beck selbst – gehe es darum, das *Denken* zu verändern (vgl. Beck 1996, S. 26). Auch Giddens spricht davon, dass die Moderne zu einem Experiment geworden sei, das die Menschen nicht kalkulieren könnten. Bedeutete die Tradition noch Denk-Orientierung, so sei heute an die Stelle von Wahrheit der Zweifel getreten. Expertentum stehe allen offen, Kennzeichen sei aber die Korrigierbarkeit des Wissens (vgl. Giddens 1996, S. 163), so dass die Menschen genötigt seien, sich stetig neu und aktiv um ihre jeweiligen Denk-Orientierungen zu kümmern. Schließlich macht Lash die ästhetische Dimension von Reflexivität stark. Neben kognitiver Distanzierung fokussiert er die mimetische Wahrnehmung der umgebenden Welt. Er plädiert für diese Perspektive im Rahmen der reflexiven Modernisierung, weil mit ihr das Handeln und die Gemeinschaftlichkeit der Menschen erfasst werden könnten, wie etwa Untersuchungen der cultural studies gezeigt hätten (vgl. Lash 1996, S. 252).

Wenn diese Gesellschaftsanalyse zutrifft, dann sind die Menschen mit Herausforderungen konfrontiert, auf die sie in ihrem Denken und Handeln reagieren müssen. Weil die gesellschaftlichen Verhältnisse der individualisierten Gesellschaft den Einzelnen dazu zwingen, »bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung« (Beck 1986, S. 217) zu lernen, »sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen« (ebd.), entwickelte sich flankierend dazu das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens, das an eine ständige Veränderungsbereitschaft, Flexibilität und die Offenheit und Fähigkeit, lebenslang dazu- oder umzulernen, appelliert. Das Denken selbst muss auf Kontingenzen, Risiken, Unsicherheiten, ständigen Zweifel und Uneindeutigkeit des

Wissens reagieren und eventuell nicht allein kognitiv, sondern eher ästhetisch ausgerichtet sein.

Wie zurechtfinden?

Als quasi »logische« Folgerungen aus den Gesellschaftsanalysen lässt sich eine Reihe von Denkweisen und Haltungen benennen, über die die Menschen idealiter verfügen sollten: Die Individuen benötigen offensichtlich Fähigkeiten der »Selbstverarbeitung, Selbstplanung und Selbstherstellung von Biographie« (ebd., S. 218) sowie einer qualifizierten Selbstreflexion. Dazu müssen sie die an sie gestellten Erfordernisse wahrnehmen, sich flexibel an Erwartungen und Herausforderungen anpassen können, wandlungsfähig, handlungsfähig und aktiv sein, dabei aber den Kern ihrer Identität nicht verlieren. Sie müssen Ambivalenzen einschätzen und mit Veränderungen umgehen können, dabei aber möglichst Stabilität bewahren. Sie müssen mit Unsicherheiten umgehen und Kontingenzen aushalten, auf Unvorhergesehenes vorbereitet und auf Risiken gefasst sein. Zweifel gegenüber wissenschaftlichen oder Experten-Aussagen sind angebracht, so dass sie ihre Orientierungen immer wieder neu bestimmen müssen. Die Individuen müssen Entscheidungen austarieren und entscheidungsfähig sein sowie Verantwortung für die eigenen Entscheidungen tragen. Und dazu sollten sie auch fähig sein, mit dem dadurch erzeugten Druck umzugehen. Darüber hinaus müssen die Menschen beziehungsfähig und dialogfähig sein. Durch die ständigen Veränderungen sollten sie in der Lage sein, jeweils neue Beziehungen aufzubauen, zu pflegen und in neuen Gemeinschaften zu leben. Diese Herausforderungen sind nur mit Ich-Stärke zu meistern, können aber auch zu einer Dauerüberforderung führen.

Winfried Marotzki hat in seinem Beitrag »Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmt-

heit« bereits 1988 für einen Umgang mit Unbestimmtheit plädiert, dabei den Bildungsbegriff stark gemacht und seine Argumentation mit der Position Alexander Mitscherlichs zur Stärkung der kritischen Ich-Leistungen gestützt. Der Kern seiner Argumentation lautet: Indem man von der Überzeugung abrückt, Bestimmtheit und eindeutige wissensbasierte Kenntnisse seien Ziel von Bildung, und stattdessen Bildung als Suchbewegung fasst, die über die Auseinandersetzung mit dem Suchen und Zweifeln den Umgang mit Kontingenzen und Unsicherheiten einübt und damit die individuelle Entwicklung prägt, sei eine wichtige Voraussetzung eines kreativen, flexiblen Umgangs mit neuen Herausforderungen geleistet. Grundlage dafür sei allerdings die Stärkung der kritischen Ich-Leistung.

Marotzki gibt die wesentlichen Gedanken Mitscherlichs dazu wieder: Bereits in den 1960er Jahren hatte Alexander Mitscherlich seine These von der Stärkung kritischer Ich-Leistung vertreten. Er setzte sich dafür ein, qua Bildung die Ich-Instanz zu stärken und sie kritisch gegenüber Geboten des kulturell beeinflussten Über-Ich zu machen. Bildung und Erziehung habe dabei gleichermaßen Sach-, Affekt- und Sozialbildung zu bewirken. Insbesondere die Affektbildung, verstanden als Integration der Triebstruktur in die Reflexion, hielt er für wichtig, um Verhalten und Handeln durch kritische Einsicht zu ermöglichen und weniger durch aufgestaute Affekte. Es müsse die Fähigkeit aufgebaut werden, Abwehr- und Verdrängungsmechanismen stärker zu durchschauen, um sie in die Reflexion hineinnehmen zu können. Insbesondere die Bewältigung von Angst, die durch soziale Veränderungsprozesse hervorgerufen werden kann, benötigt eine ausgeprägte Ich-Stärke. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Gesellschaftskritik Mitscherlichs, nach der die gegenwärtige Gesellschaft eher schwache Strukturen bei den Subjekten schaffe, um sie besser beherrschen zu können (vgl. Mitscherlich 1963,

S. 159, zit. in Marotzki 1988, S. 315). Ganz offensichtlich sind die Gedanken Mitscherlichs zur Stärkung kritischer Ich-Leistung angesichts der von Beck beschriebenen Strukturen der individualisierten Gesellschaft bedeutend. Zwei Fragen schließen sich an: a) Wie gehen Menschen heute mit den Herausforderungen der individualisierten Gesellschaft um? Verfügen sie über Ich-Stärke oder reagieren sie eher mit Überforderung, Abwehr, Lernblockaden? b) Welche Möglichkeiten bietet die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, um einen Beitrag zu den gesellschaftlichen Herausforderungen zu leisten?

Um sich ein Bild davon zu machen, wie Menschen mit den Herausforderungen der individualisierten Gesellschaft umgehen, kann ein Blick auf die Denkweisen und Wirklichkeitskonstruktionen der Befragten in narrativen Interviews Aufschluss geben. Weiterhin bieten Untersuchungen über das Lernen Erwachsener zahlreiche Hinweise auf deren Denkweisen und Haltungen. Angesichts des hier zur Verfügung stehenden Raumes begnüge ich mich allerdings mit wenigen Anmerkungen dazu.

Lernhabitus

Im Rahmen des Projektes »Lernprozesse über die Lebenszeit« haben wir Lern- und Bildungsprozesse aus den biographischen Erzählungen von Menschen herausgearbeitet, die der Generation der in den 1940er Jahren in Deutschland Geborenen angehören. Diese Generation hat die Nachkriegsjahre mit ihren Einschränkungen, die Aufbaujahre der Bundesrepublik mit dem Wirtschaftswunder, die Ideen von Wachstum, Wohlstand und Sicherheit und erst mit Beginn der 1980er Jahre zunehmende Erwerbslosigkeit, Flexibilitätsanforderungen und Individualisierung erlebt. Die Interviews weisen unterschiedliche Lerngewohnheiten auf: Es finden sich Bildungsprozesse als Veränderung der Selbst- und Welthaltung,

Ausdrucksformen ungelebten Lebens als Formen von Stagnation, das Festhalten an eigenen Grundsätzen als Haltung der Nichtveränderung, Beispiele von individuellen Konstruktionen zur Aufrechterhaltung bisheriger Weltanschauungen sowie die Gleichzeitigkeit von Lernprozessen auf bestimmten Ebenen und Lernabwehrmechanismen auf anderen Ebenen. In den Interviews zeigen sich also eher bewahrende als offene, auf Veränderung abzielende Haltungen. Daneben aber lassen sich vereinzelt auch Reflexionsformate finden, in denen aufgrund von weltanschaulichen Dispositionen neue Haltungen zur Welt und zu sich selbst eingenommen werden (vgl. von Felden 2009).

Auch Knut Illeris beschreibt Formen des Nicht-Lernens, der Abwehr, des Alltagsbewusstseins und der Lernwiderstände (vgl. Illeris 2006, S. 34ff.). Er weist beispielsweise auf die Notwendigkeit hin, angesichts der Fülle an Einflüssen und Informationen Mechanismen der Auswahl zu aktivieren, so dass die Informationen im Rahmen des Alltagsbewusstseins im Sinne des jeweiligen Vorverständnisses selektiert, d.h. entweder abgewehrt oder »zurechtgebogen« werden. Diese Abwehrmechanismen haben die Funktion, ein bereits aufgebautes Verständnis und letztlich die eigene Identität zu verteidigen. Zudem benennt er das Phänomen des Widerstandes, das auf einen Eigensinn des Lernenden hinweist, der gerade durch den Widerstand gegenüber Lernangeboten neue Lernpotenziale entwickelt.

Bernd Dewe, der sich verschiedentlich mit dem Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen auseinandergesetzt hat, macht u.a. darauf aufmerksam, dass es vonseiten der Lernenden in der Erwachsenenbildung, die ihr Erfahrungswissen mobilisieren, »offenbar bleibende Resistenzen gegenüber wissenschaftlichem Wissen gibt. Hier stellt sich nun die Frage, ob die Resistenzen regressiven Charakter haben oder die Bemühungen zur Reha-

bilitierung lebensweltlicher Erfahrungsweisen vielmehr eine kulturkritische Funktion erfüllen« (Dewe 1999, S. 189). Dewe weist damit auf die Ambivalenz in der Beurteilung von Lernwiderständen hin, die sowohl als Veränderungsresistenz wie auch als Eigensinn wahrgenommen werden können.

Man sieht, die Anforderungen an Flexibilität und ständige Veränderung müssen kompatibel sein mit der Bewahrung eigener Identitäts- und Stabilitätsvorstellungen. Die Situation, dass erwachsene Menschen nur teilweise mit der Bereitschaft zur Veränderung auf die Herausforderung permanenter Flexibilität reagieren und sich vielmehr eher in die Sicherheiten bekannter Deutungsmuster zurückziehen, muss nicht überraschen. Das Bewusstsein für gesellschaftliche Anforderungen setzt sich je nach subjektiven Erfahrungen erst allmählich durch, und die Diskrepanz zwischen objektiven Veränderungen und subjektiven Wünschen nach der Tradierung von Gewohntem benötigt ebenso entsprechende subjektive Erfahrungen bzw. eventuell sogar erst die Erfahrung kritischer Lebensereignisse. Aber unabhängig von diesen grundlegenden psychologischen Zusammenhängen gibt es die Ebene unterschiedlicher Denkstile und Denkweisen, die man sich aneignen kann.

Möglichkeiten der Erwachsenenbildung

Eingedenk der Bemerkung Jürgen Wittpoths, auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sei als Institution zu sehen, die nicht gesellschaftsfern den Individuen bei ihren Problemen helfen könne, sondern ebenso Nebenfolgen im Sinne Becks verursache (vgl. Wittpoth 2001, S. 143), geht es zunächst einmal um die Möglichkeiten, die im Rahmen der Erwachsenenbildung offenstehen. Als zunehmend marktgängig organisierter Bereich unterliegt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ebenso neoliberal inspirierten Mechanismen

wie andere Bildungsbereiche auch – etwa die Hochschule. Will sie aber an der Aufgabe mitwirken, im Sinne von Beck das »Denken zu verändern«, so benötigt sie eine Unabhängigkeit vom Marktgeschehen, um gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch einschätzen zu können. Ausgehend davon lassen sich Situationen der Ungleichzeitigkeit annehmen, die Seminare im Rahmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ermöglichen, in denen nicht nur »Kunden«-orientiert gearbeitet, sondern auch Reflexionen angeregt werden und für solche Prozesse begeistert wird.

Eine entscheidende Gestaltungsmöglichkeit liegt auf der Ebene der Bildung, indem sie durch das Bildungsziel »denken lernen« Reflexionen anregt und Wahrnehmungen von Wirklichkeit vielschichtiger werden lässt. In der individualisierten Gesellschaft geht es zentral um die Fähigkeit des Individuums, Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen und die Folgen der Entscheidungen zu tragen, selbstreflexiv die eigene biographische Vergangenheit zu erfassen und das eigene Leben in eine unbestimmte Zukunft zu planen. Die Fähigkeiten der Reflexion, der Selbstdeutung und der Biographizität sind also gefragt. Neben dem Angebot an Seminaren zu biographischer Arbeit sollten nach wie vor allgemeine Anregungen zur Auseinandersetzung mit Denkweisen und Denkstilen einen Platz in der Programmplanung haben.

Reflektieren zu lernen bedeutet, ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven anzuschauen, mehrere Deutungsebenen zu unterscheiden und durchaus nebeneinander bestehen zu lassen und sich in hermeneutischer Sinnerfassung zu üben. An dieser Stelle haben auch die Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge und eine kritische Gesellschaftsanalyse ihren Platz. Gegen die Anforderungen des Zeitgeistes, nur das vermeintlich Eindeutige, Messbare, Faktische und Zeit sparende als gewichtig aufzufassen, geht es darum, Unbestimmtheit neben

Bestimmtheit zuzulassen und Bildung als Prozess der Suchbewegung zu verstehen. Das derzeit wieder erstarkte Verständnis, Bildung vorwiegend faktenorientiert und wissensbasiert zu verstehen, bedeutet auch Vereinfachung und eher einen Ausschluss der Lernenden. Dagegen wird in der reflexiven Moderne eine Kultur des Nachdenkens benötigt, eines Denkens, dem Zeit und Eigensinn eingeräumt werden.

Gerade weil die Bereitschaft der Menschen, stetig dazu- oder umzulernen und sich Neuem zu öffnen, nicht selbstverständlich ist und eher von Sicherheitsbedürfnissen und Trägheitsmomenten konterkariert wird, muss an einer Kultur des Nachdenkens gearbeitet werden, in der eingefahrene Routinen ein Stück weit verlassen werden und das Wagnis des Probehandelns möglich ist. In diesem Zusammenhang bekommt die ästhetische Wahrnehmung eine besondere Funktion, weil neue Anschauungen nicht allein auf kognitiver Ebene festzumachen sind. In einer Kultur des Nachdenkens geht es darum, Uneindeutigkeiten auszuhalten, verschiedene Perspektiven nebeneinander bestehen zu lassen und Erkenntnisgewinnung als Prozess des stetigen Um- und Dazulernens aufzufassen.

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.

Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., a.a.O., S. 19–112

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen

von Felden, H. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des Lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P./von Felden, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden (im Druck)

Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionellen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., a.a.O., S. 113–194

Illeris, K. (2006): Das »Lerndreieck«. In: Nuisl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 29–41

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., a.a.O., S. 195–286

Marotzki, W. (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim, S. 311–333

Wittpoth, J. (2001): Reflexive Moderne. In: ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld, S. 139–154

Abstract

Der Beitrag lotet den Zusammenhang von Risikogesellschaft, reflexiver Moderne und individuellem Lernen aus. Mit Beck, Giddens und Lash werden zunächst gesellschaftliche Bedingungen ausgeleuchtet, die dem Menschen abverlangen, (mit Mitscherlich und Marotzki) Unbestimmtheiten auszuhalten und kritische Ich-Stärke zu gewinnen. Schließlich lenkt die Autorin den Blick auf die Realität zeitgenössischer Umgangsweisen mit Anforderungen. Hierzu greift sie auf Erkenntnisse aus narrativen Interviews zurück. Schließlich prüft sie unterstützende Möglichkeiten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.



Dr. Heide von Felden ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Mainz.

Kontakt: heide.von.felden@uni-mainz.de